



Revista de Estudios Sociales

20 | Junio 2005
Educación II

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: ¿PROBLEMA O HERRAMIENTA?

Marc Jané



Edición electrónica

URL: <http://journals.openedition.org/revestudsoc/23865>
ISSN: 1900-5180

Editor

Universidad de los Andes

Edición impresa

Fecha de publicación: 1 junio 2005
Paginación: 93-98
ISSN: 0123-885X

Referencia electrónica

Marc Jané, « EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: ¿PROBLEMA O HERRAMIENTA? », *Revista de Estudios Sociales* [En línea], 20 | Junio 2005, Publicado el 01 junio 2005, consultado el 30 abril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/revestudsoc/23865>



Los contenidos de la *Revista de Estudios Sociales* están editados bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0 International.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: ¿PROBLEMA O HERRAMIENTA?

Marc Jané*

Resumen

Tradicionalmente se ha visto la evaluación como la última etapa del proceso pedagógico, una especie de requisito final. Este paradigma ha venido cambiando gracias a que los procesos de evaluación se han convertido en objeto de investigación y experimentación. La evaluación es, ahora, una poderosa herramienta en el mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje y, específicamente para los alumnos, una forma más de aprender. Este artículo, en el formato de una revisión bibliográfica, ofrece un panorama del conocimiento que existe en torno a la evaluación en educación y de las nuevas formas de evaluar que se han venido utilizando para hacer de este proceso una poderosa herramienta pedagógica.

Palabras clave:

Evaluación, aprendizaje, enseñanza.

Abstract

Traditionally evaluation has been seen as the last step in pedagogical processes, a sort of final requirement. This has been changing in the last decades because evaluation has become the object of experimentation and research in education. As a result evaluation has turned into a powerful tool in the improvement of both teaching and learning. And specifically for students it is now another way to learn. This article, a literature review, gives an overview of the knowledge coming from research in evaluation in education and of the new forms of evaluation that are now being used, which have made evaluation a powerful pedagogical tool.

Keywords:

Evaluation, learning, teaching.

Tradicionalmente se ha visto la evaluación como la última etapa del proceso pedagógico, una especie de requisito final, y es fácil que los profesores sigamos considerándola igual y utilizando prácticas evaluadoras que no se relacionen claramente con el aprendizaje de nuestros

alumnos y, menos, que lo apoyen. Sin embargo, desde finales de los años setenta, los paradigmas existentes sobre la evaluación en educación han cambiado gracias a que ésta se ha convertido en objeto de investigación y experimentación. Por lo tanto actualmente ya no se mira como simple forma de medir, sino como un proceso que permite el efectivo seguimiento tanto de la enseñanza como del aprendizaje (Broadfoot, 1993; Dochy, Segers & Sluismans, 1999; Stefani, 1998; Thomson & Falchikov, 1998; Wolf, 1991). Así la evaluación se convierte en una poderosa herramienta en el mejoramiento de ambos procesos y, específicamente para los alumnos, en una forma más de aprender (Allen, 1998; Arter, 1997; Blythe, Allen & Scieffelin-Powell, 1999; Dochy & MacDowell, 1997; Sluismans, Dochy & Moerkerke, 1998; Dochy, Segers & Sluismans, 1999).

Es posible hablar de dos grandes tipos de evaluación: la sumativa y la formativa (Gagné, 1970; Bloom, Hastings & Madaus, 1975; Broadfoot, 1993; Black & Williams, 1998; Rosales, 1998; Dochy, Segers & Sluismans, 1999). La primera coincide en grandes líneas con la evaluación tradicional. Se lleva a cabo al final de cada etapa de aprendizaje y su carácter es ante todo cuantitativo, por estar generalmente relacionada con algún tipo de medición que ayuda a ubicar el desempeño del estudiante en un nivel dado. Por el contrario, la evaluación formativa es una evaluación de proceso, y como tal hace parte integral del proceso pedagógico. Con un claro énfasis cualitativo, ésta constituye una observación analítica permanente del proceso de aprendizaje del estudiante, observación que produce realimentación continua acerca de la eficacia de lo que se aprende y de la forma en que se aprende con el fin de permitir la modificación y perfeccionamiento de ambos (Broadfoot, 1993; Rosales, 1998; Black & William, 1998).

La evaluación de carácter sumativo ha sido tradicionalmente un problema, tanto para profesores como para alumnos. El más importante atañe al paradigma por el cual ésta se entiende como un juicio crítico externo, casi un castigo para el aprendiz (Shepard, 2001), un problema de contabilidad externo al proceso de aprendizaje (Stiggins, 2002). Pero son numerosos los autores que consideran que la manera como los estudiantes son evaluados tiene una directa influencia en la calidad de su aprendizaje (Biggs, 1999; 2000; Brown, 1999; Gibbs, 1999; Hyland, 2000; Sadler, 1983). Biggs (2000), Ecclestone & Prior (2003) y Sadler (1998), argumentan que para que esta influencia sea positiva, para que se dé un aprendizaje efectivo y de calidad, los procesos de evaluación y enseñanza deben

* Arquitecto, Universidad de los Andes. Master en Educación, Universidad de los Andes. Profesor asistente, Departamento de Arquitectura. Miembro del grupo ACE, grupo de investigación en Arquitectura, Ciudad y Educación.

estar en estrecha relación y la evaluación debe tener un claro carácter formativo. En la misma línea Allen (1998) y Seidel & Walters (1997) definen la evaluación como un proceso de investigación que deja conocer cómo se aprende y cómo se enseña, entendiendo que estos procesos no son lineales y que requieren un rediseño continuo. Y más allá de la mera teoría, en un meta-análisis de 250 investigaciones cualitativas y cuantitativas sobre efectos de diversas formas de evaluación pedagógica, Black y William (1998) concluyen que los procesos formativos de evaluación marcan una positiva diferencia en el aprendizaje de los estudiantes. Muchas son las modalidades que se pueden utilizar hoy en día para lograr que la evaluación sea parte del aprendizaje y adquiera un carácter formativo. Básicamente todas estas formas exigen una continua interacción del maestro con los estudiantes, que están en el corazón mismo del proceso de aprendizaje (Blythe, Allen & Schieffelin-Powell, 1999). Para que la evaluación se convierta en herramienta de mejora permanente del aprendizaje debe hacer que los alumnos desarrollen habilidades cognoscitivas, metacognoscitivas (de reflexión sobre sus propios procesos de aprendizaje) y sociales, que los hagan personas reflexivas, partícipes y responsables de su propio proceso educativo (Boud, 1991; Brown & Knight, 1994; Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999; Falchikov & Boud, 1989; Schön, 1987). Se hace entonces fundamental su participación en los procesos de evaluación, lo que a su vez exige del profesor propiciar un aprendizaje activo y participativo que proponga sociedades en las que los alumnos sean actores en el diseño de entornos pedagógicos cada vez mejores y más efectivos (Stefani, 1998).

Orsmond, Merry & Reiling (2000) destacan la importancia de que toda evaluación esté basada en criterios claros y de que se entienda a la vez como acto cualitativo y cuantitativo. Desde el punto de vista cualitativo debe hacer visible el proceso de aprendizaje, y desde el cuantitativo calificar su grado de realización de acuerdo con criterios preestablecidos. Recomendán que en toda evaluación los criterios sean concertados conjuntamente por profesores y alumnos, práctica que logra estrechar los vínculos entre la realimentación dada por el profesor y el aprendizaje del estudiante, lo que lleva a definir con mayor claridad los resultados que se esperan, así como valorar tanto el proceso como el resultado.

Dochy, Segers y Sluijsmans (1999) presentan un estado del arte sobre las tres modalidades de evaluación que califican como las más utilizadas e investigadas durante las dos últimas décadas: la autoevaluación, la evaluación por pares

y la evaluación por colaboración. Las definen, y establecen sus ventajas de la siguiente manera: la auto evaluación propone un proceso cualitativo y formativo por el cual los estudiantes evalúan su propio aprendizaje, en particular, los logros y consecuencias del mismo, favoreciendo su autoestima, autonomía, confianza y responsabilidad. La evaluación por pares es un proceso formativo, cualitativo y cuantitativo por el cual grupos de individuos evalúan a sus pares. Permite emitir juicios y calificaciones y promueve en los estudiantes la mutua realimentación, el desarrollo de habilidades cognoscitivas y altos niveles de responsabilidad ética y social. La evaluación por colaboración habla de participar conjuntamente, profesores como estudiantes, quienes definen los objetivos y criterios que se quiere observar, borran la frontera entre profesor y estudiante y generan motivación entre estos últimos.

Esta revisión bibliográfica de Dochy, Segers & Sluijsmans (1999) no incluye, sin embargo, otras tres modalidades de evaluación ampliamente utilizadas hoy en día: los protocolos, los portafolios y los diarios reflexivos. Los protocolos, primordialmente utilizados en la educación básica, ayudan a la formación de estructuras participativas basadas en grupos de estudiantes, padres de familia y profesores. Suministran espacios de reflexión individual y grupal sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Blythe, Allen & Schieffelin-Powell, 1999). La evaluación por portafolios, modalidad tomada de las artes, ofrece vías para encontrar significados en las acciones de enseñanza y aprendizaje emprendidas por maestros y alumnos. Se compone de productos parciales y finales, elaborados durante los procesos de aprendizaje, que son escogidos y analizados reflexivamente por los alumnos para mostrar su aprendizaje, no sólo sus resultados, a lo largo del tiempo (Allen, 1998; Seidel & Walters, 1997; Woodward, 1998). Promueve en los estudiantes una importante reflexión acerca de sus propias formas de aprender (Schön, 1987). Los diarios reflexivos tienen relación con lo que Schon (1987) llama la reflexión en la acción. Se desarrollan paralelamente con los procesos de aprendizaje para hacer explícita esa reflexión pero, a su vez, para favorecer que ocurra verdaderamente el desarrollo de la metacognición (Sinclair & Woodward, 1998; Schon, 1987). El examen de estos diarios por parte del profesor ayuda a conocer los procesos de aprendizaje y a darles valor (Woodward, 1998).

Hay copiosa investigación acerca de los efectos de diferentes formas de evaluación en aspectos diversos del proceso pedagógico. Inicialmente, interesan los relacionados con las concepciones tradicionales de

evaluación. Al respecto, Reynolds y Trehan (2000) analizan la evaluación como el más político de todos los procesos pedagógicos, donde confluyen relaciones de poder entre las instituciones educativas, los profesores y sus estudiantes. Los efectos que las evaluaciones tienen en los estudiantes hacen que estas experiencias tengan un considerable significado de sumisión para ellos. Por ello estos autores proponen relaciones y procedimientos menos jerárquicos que replanteen las relaciones de poder, buscando generar aprendizaje y pensamiento crítico independientes del temor a las acciones de quienes lo ejercen. Y es que tradicionalmente los procesos de evaluación han sido responsabilidad exclusiva de los profesores y del personal de administración académica, quienes en primera instancia se oponen a generar innovaciones en los mismos (Maki, 2002).

Stefani (1998) y Fuchs, Karns, Hamlett & Katzaroff (1999) llevaron a cabo investigaciones acerca de la relación que se establece entre los procesos de evaluación tradicionales y los innovadores, más participativos, y su incidencia en los hábitos de enseñanza y aprendizaje. En el primer estudio se entrevistaron 30 estudiantes de posgrado de ingeniería ambiental y en el segundo se encuestaron 16 profesores y 272 estudiantes de 4 escuelas primarias en el Reino Unido. Todos habían vivido procesos de autoevaluación, evaluación por pares y evaluación por portafolios. Tanto estudiantes como profesores se refirieron a las nuevas modalidades de evaluación como procesos de gran influencia en el aprendizaje y la enseñanza e indicaron que promovían el desarrollo de personas autónomas, reflexivas, críticas y en permanente aprendizaje. Atribuyeron estas ventajas a la participación de los estudiantes.

Magin y Churches (1998), Thomson y Falchikov (1999) y Hanrahan e Isaacs (2001), estudiaron las relaciones que se establecen entre estudiantes en procesos de autoevaluación y evaluación por pares. Utilizando encuestas y entrevistas a 1842, 48 y 244 estudiantes de pregrado en Australia, respectivamente, estos estudios mostraron cómo los alumnos valoraron en forma positiva el hecho de poder participar activamente en sus propias evaluaciones y en las de sus pares, porque desarrollaron herramientas de pensamiento crítico para juzgar el avance de su aprendizaje. Así mismo indicaron que al evaluar el trabajo de sus pares aprendieron de los otros y tuvieron una mejor comprensión de lo que se evaluaba y, por ende, de los contenidos de enseñanza. Los tres estudios mostraron que los trabajos evaluados separadamente por profesores y alumnos presentaban calificaciones similares. Una investigación llevada a cabo con 111 estudiantes de

administración y humanidades en dos universidades diferentes del Reino Unido, entrevistados y encuestados por Higgins, Skelton & Hartley (2001), indica que la participación activa de los estudiantes en actividades de evaluación, autoevaluación y evaluación por pares los lleva a intensificar la realimentación sobre su propio aprendizaje. Ya Black & Williams (1998) habían indicado ésta como ventaja de las formas participativas de evaluar, que influye positivamente en el aprendizaje. Al respecto, Woodward (1998) presenta un interesante estudio longitudinal de 3 años de duración que contó con la participación de 30 alumnos del programa en educación de la Universidad de Sydney, donde se puso en práctica un proceso de evaluación por medio de portafolios y diarios reflexivos de los estudiantes. Las entrevistas a los participantes mostraron las bondades de los dos tipos de evaluación. Los portafolios les dejaron ver sus progresos a través del tiempo, apropiarse efectivamente de los contenidos, establecer criterios de calidad de su trabajo y desarrollar habilidades y herramientas de pensamiento sobre el aprendizaje. Los diarios reflexivos les permitieron el desarrollo de procesos metacognoscitivos, o lo que Schön (1987) llama la reflexión en la acción.

La importancia que tiene involucrar a los estudiantes en los procesos de evaluación parece clara. Sin embargo, la participación también conlleva dificultades. Sivan (2000), por ejemplo, investigó el proceso de puesta en práctica de modalidades de autoevaluación y evaluación por pares en dos universidades de Hong Kong. El estudio tomó 3 semestres y recogió entrevistas y encuestas de 287 alumnos de ingeniería. Los hallazgos indican que es necesario que los estudiantes estén plenamente conscientes del interés que el nuevo método de evaluación puede tener para su proceso educativo. Igualmente, parece necesario poner en práctica los nuevos métodos en forma gradual en el tiempo, y que estos procesos sean diseñados y contruidos conjuntamente por profesores y estudiantes. De otra manera no son bien asimilados por los estudiantes, quienes sólo ven en ellos modalidades distintas de evaluar y situaciones sociales difíciles, en las cuales les cuesta enormemente concentrarse en sus procesos de aprendizaje. Estos cambios significan, igualmente, romper con paradigmas y hábitos de aprendizaje centrados en el maestro, de modo que se propicie el pensamiento crítico e independiente de los estudiantes. Como todo proceso pedagógico, la formación de estas habilidades requiere espacios pedagógicos y temporales pertinentes. Parece factible un cambio de proceder en las decisiones sobre procesos de evaluación del aprendizaje de cualquier

materia, con el fin de transformarlos en la poderosa herramienta que pueden ser. La evaluación puede ayudar a intensificar el aprendizaje de los alumnos, no sólo desde el punto de vista de los contenidos que importan en una disciplina, sino en términos de procesos de pensamiento, sociales y de metacognición. Así mismo, puede articular positivamente la enseñanza y el aprendizaje, producir importante información sobre su calidad y ayudar a maestros y a alumnos a mejorarlos en forma continua. Cabe pensar que convertir la evaluación en un proceso que apoye la enseñanza y el aprendizaje puede resultar en un grado de motivación y satisfacción tanto en profesores como en estudiantes, y animar a una activa participación de ambos en procesos de interés común. Para lograrlo, parece necesario contar con los alumnos y comprometerse y comprometerlos, poco a poco, en una participación constructiva y ventajosa para el aprendizaje.

Referencias

- Anderson, J.B. & Freiberg, H.J. (1995). Using Self-Assessment As a Reflective Tool to Enhance the Student Teaching Experience. *Teacher Education Quarterly*, 22, 77-91.
- Allen, D. (1998). *Learning From Students Work, on Assessing Students Learning, From Grading to Understanding*. New York: Teachers college press.
- Arter, J. (1997). Using Assessment as a Tool for Learning. En R. Blum & J. Arter (Ed.), *Student Performance Assessment*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning*. Buckingham: The society for research in higher education.
- Birenbaum, M. & Dochy, C. (1996). *Alternatives in Assessment of Achievement, Learning Processes and Prior Knowledge*. Boston: MA, Kluwer.
- Blythe, T. & Allen, D., Schieffelin-Powell, B. (1999). *Looking Together at Student Work*. New York: Teachers College Press.
- Boud, D. (1991). *Implementing Student Self Assessment*. HERDSA Green Guide 5, Campbelltown: Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning Through Self-Assessment*. Philadelphia: Kogan page.
- Boud, D. & Falchikov, N. (1989). Quantitative Studies of Self-Assessment in Higher Education: a Critical Analysis of Findings. *Research and Development in Higher Education*, 18, 529-549.
- Brown, D. & Knights, S. (1994). Designing Course to Promote Reflective Practice. *Research and development in Higher Education*, 16, 229-234.
- Broadfoot, P. (1993). Exploring the Forgotten Continent: a Traveler Tale. *Scottish Educational Review*, 26, 88-96.
- Costa, A. & Kallick, B. (2000). *Assessing and Reporting on Habits of Mind*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Revelation of Reflective Thinking to the Education Process*. New York: D. C. Heath.
- Dexter L.A. (1970). *Elite and Specialized Interviewing*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Dochy, F.J. & McDowell, L. (1997). Assessment As a Tool for Learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23, 273-298.
- Dochy, F.; Segers, M. & Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self-Peer and Co-Assessment in Higher Education: a Review. *Studies in Higher education*, 24, 331-350.
- Ecclestone, K. & Pryor, J. (2003). "Learning Careers" or "Assessment Careers"? The Impact of Assessment Systems on Learning. *British Educational Research Association*, 29(4), 471-488.
- Falchikov, N. (1986). Product Comparisons and Process Benefits of Collaborative Group and Self Assessments. *Assessment and Evaluation in Higher education*, 11(2), 146-166.
- Falchikov, N. (1995). Peer Feedback Marking: Developing Peer Assessment. *Innovations in Education and Training International*. 32, 175-187.
- Fitz-Gibbons, C.T. (1985). The Implications of Meta-Analysis for Educational Research. *British Educational Journal*, 11(1), 45-49.
- Fuchs, L.; Fuchs, D.; Karns, C.; Hamlett, C. & Katzaroff, M. (1999). Mathematics Performance Assessment in the

- Classroom. *American Educational Research Journal*, 36(3).
- Gatfield, T. (1999). Examining Student Satisfaction With Group Projects and Peer Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24, 365-377.
- Griffee, D.T. (1995). *A Longitudinal Study of Student Feedback: Self-Assessment, Course Evaluation and Teacher Evaluation*. U.S.: Alabama.
- Hall, K. (1995). *Co-Assessment Participation of Students with Staff in the Assessment Process*. Paper presented at the Conference on assessment and evaluation.
- Hanrahan, S.J. & Isaacs, G. (2001). Assessing self and peer assessment: the student views. *Higher education research and development*, 20(1).
- Higgins, R.; Skelton, A. & Hartley, P. (2001). The Conscentious Consumer: Reconsidering the Role of Assessment Feedback in Student Learning. *Studies in Higher Education*, 27, 1, 53-64.
- Jensen, P. (1988). The Power of Performance in Developing Problem Solving and Self-assessment Abilities. *Assessment and evaluation in higher education*, 13, 128-150.
- MacDonald, J.; Mason, R. & Heap, N. (1999). Refining Assessment for Resource Based Learning. *Assessment and evaluation in higher education*. 24, 345-354.
- Mcnamara, M.J. & Deane, D. (1995). Self Assessment Activities: Toward Language Autonomy in Language Learning. *Tesol*, 5, 17-21.
- Magin, D. & Churches, A. (1988). *What do Students Learn From Self and Peer Assessment on Designing for Learning in Industry and Education?* Camberra: AJET Publications.
- Maki, P.L. (2002). Developing an Assessment Plan to Learn about Student Learning. *Journal of Academic Librarianship*, 28(1), 8-13.
- Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach. (Applied Social Research Methods Series, Volume 41)*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Meisel, S.; Bickel, D.; Nicholson, J.; Xue, Y. & Atkins-Burnertt, S. (2001). Trusting Teachers Judgments: a Validity Study of a Curriculum Embedded Performance Assessment in Kindergarden to Grade 3. *American Educational Research Journal*, 38, 1, 73-96.
- Orsmond, P.; Merry, S. & Reiling, K. (2000). The Use of Student Marking Criteria in Peer and Self Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 25(3).
- Reynolds, M. & Trehan, K. (2000). Assessment: a Critical Perspective. *Studies in higher education*. 25(3), 267-278.
- Rosales, C. (1998). *Criteria para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seidel, S. & Walters, J. (1997). *Collaborative Assessment: Examining and Evaluating Students Work, on Portfolio Practices: Thinking Through the Assessment of Children's Work*. Washington DC: NEA Professional Library Publication.
- Shepard, L. (2001). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational researcher*, 29(7).
- Sivan, A. (2000). The Implementation of Peer Assessment: an Action Research Approach. *Assessment in Education*. 7(2), 193-213.
- Somervell, H. (1993). Issues in Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 18, 221-232.
- Sluijsmans, D.; Dochy, F. & Moerkerke, G. (1999). Creating a Learning Environment by Using Self, Peer and Co-Assessment. *Learning Environments Research*, 1, 293-319.
- Stefani, A.J. (1992). Comparison of Collaborative, Self and Tutor Assessment in a Biochemistry Practical. *Biochemical Education*, 20, 148-151.
- Stefani, A.J. (1998). Assessment in Partnership with Learners. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(4), 339-350.
- Stiggins, R. (2002). Assessment for Learning. *Educational Researcher*, 27(6).
- Teymur, N. (2002). *Towards a Working Theory of Architectural Education*. London: Architectural papers.

Thomson, K. & Falchikov, N. (1998). "Full On Until the Sun Comes Out": the Effects of Assessment on Student Approaches to Studying. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(4), 379-390.

Woodward, H. (1998). Reflective Journals and Portfolios: Learning Through Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(4).